М. Н. АХМЕТОВА, Е. Ю. ХАН

УЧЕНИК ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С МИРОМ, ЗНАНИЕМ, САМИМ СОБОЙ:

НОВАЯ СТРАТЕГИЯ, НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Учебное пособие посвящено проблемам детства в новой реальности изменений мира, ребёнка, модели детства. Авторы широко использовали материалы обсуждений за круглым столом «Полидисциплинарное видение социокультурных вызовов школе: дополнительность и оппозиции (2015 год)» (УлГПУ им. И. Н. Ульянова). Ульяновск, 2015.

Формулируются ведущие идеи начальной, основной и старшей школы, отмечается рост субъектности воспитанников в условиях новой реальности – интеграции мира детей во взрослый, мир инклюзивной образовательной среды. Учебное пособие решает проблему «погружения» обучающихся (будущих учителей и воспитателей) в образовательную зону опытно-экспериментальной работы, в том числе в условиях метапредметного обучения. Доказывается, что предмет работы учителя – пространство между личностями, что в начальной школе реализуется идея самокоррекции как компетентность (концепт).

Изложение реального опыта учителя начальной школы поможет представить практически путь работы по реализации идей метапредметного обучения и образования инклюзивного.

- Мария Ахметова, Елена Хан
  - 1. Меняется мир, меняется ребёнок, и меняется модель детства
  - 2. Ведущие идеи как концепты
  - 3. Идея самокоррекции как компетентность – концепт начальной школы
  - 4. Взаимосвязь личностной парадигмы и культуросообразной
  - 5. Новая реальность: мир детей интегрируется во взрослый
  - 6. Предмет работы – «пространство между личностями»
  - 7. Опытно-экспериментальная работа Е. Ю. Хан в учебном заведении (школа № 29 г. Иркутска)
  - 8. Образование в зоне «турбулентности»
  - 9. Коллектив свободного общения? Целесообразно? (из опыта)
  - 10. Рост субъектности воспитанников как педагогическая проблема
  - 11. Инклюзивная образовательная среда – сложная

проблема нашего времени
- 12. Вместо заключения
- 13. Задания на освоение текста, осмысление положений теории в сопоставлении с практикой
- Список литературы

Мария Ахметова, Елена Хан Ученик во взаимодействии с миром, знанием, самим собой: новая стратегия, новые технологические решения: учебное пособие

Основная цель новой школы: дать навык
разветвлённого взаимодействия с миром,
знанием, самим собой, в результате чего
рождается смысловая картина мира

Манифест
«Гуманистическая
педагогика: XXI век»

Человечество сто с лишним лет
пестовало детство, полюбило его,
стало его холить и лелеять. И вдруг оказалось,
что мир снова меняется. И отношения
между взрослым и детским миром
меняются, они сближаются.

М. Р. Битянова

Новое всегда рядом с нами.
Надо просто увидеть его.
Творчество заключается в том,
чтобы из традиций сделать новое.

Г. Д. Ахметова

1. Меняется мир, меняется ребёнок, и меняется модель детства

«Маленький принц» с далёкой Планеты сегодня оказывается над «пропастью во ржи» как герой Сэлинджера. Как устоять? Как уберечь его? Как направить на верный путь в поле его жизни, помочь увидеть истинные ценности в «вещном мире», помочь ему устремиться к ценностям значимым»? (М. Р. Битянова. 2, с. 34). Автор пишет об изменении типа сознаний современного малыша: оно приближается к фасеточному как глаз у стрекозы.

Знания надо складывать каждый раз в целое, чтобы доказать свою точку зрения. Следовательно, затрудняется проектная и творческая деятельность. Сегодняшний ребёнок, как замечают учёные, растёт в условиях экзистенциального вакуума. У М. Р. Битяновой читаем: современному ребёнку предлагается столько смыслов одновременно, сколько ответов на вопрос: «Ради чего стоит жить, умирать, быть честным». Эти вопросы волнуют подростков и юношей. Неслучайно среди экзаменационных тем оказались темы, представляющие тематические блоки: «Разум и чувство», «Честь и бесчестье», «Победа и поражение», «Опыт и ошибки», «Дружба и вражда». Выпускникам предлагалось поразмышлять о возникновении конфликта между чувством и разумом, о том, какой поступок можно назвать бесчестным и в чём проявляются сила и слабость человека, могут ли люди быть друзьями, если они не сходятся во взглядах, а также об умении признавать поражение. Все эти вопросы важны для формирования гражданской позиции (УГ, № 50 от 13 декабря 2016 г.).

В современном школьном мире родилось стремление быть успешным.

Именно успешная школа даёт уникальную возможность каждому своему выпускнику **состояться**. Как профессионалу, как гражданину, как семьянину, как личности.

Встреча с миром – сложная проблема времени.

Образ мира, как пишет А. А. Леонтьев, – это отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными знаниями и соответствующими когнитивными схемами и сознательной рефлексии. Учёный считает: мир презентирован отдельному человеку через систему предметных значений, как бы наложенных на восприятие мира. Наиболее непосредственная ситуация встречи человека с миром – это непрекращающееся движение сознания в *актуально воспринимаемом* образе мира. Учёный замечает: сознание имеет

глубину. Образ мира многомерен, как многомерен сам мир. Он может быть ситуативным, но может быть глобальным (схема мироздания). Это уже теоретическое сознание. По М. М. Бахтину, это концепция «большого» и «малого» мира. Человек находится с этим миром в непрерывном диалоге. Познание – живое нравственное *общение* личностей, где каждый для каждого служит и объектом, и субъектом. Мир «событийствует» (М. К. Мамардашвили). И мы – участники этого «событийствования». Общение, коммуникация – это способ внесения коррекции в образ мира собеседников.

В нашем опыте первый этап моделирования развивающей образовательной среды как предметно-пространственной представлен личным пространством старшего дошкольника: «Я есть», «Я таков».

Ребёнок, по выражению Л. С. Выготского, «самопобуждающаяся личность». Логика понимания универсальности ребенка, в котором уже заложена «самость»,

представляется восхождением к своему «Я». Мир русского языка раскрывается дошкольнику в условиях вслушивания и вглядывания в природу, в окружающую жизнь. Сначала появляются рисунки детей, которые они пытаются комментировать. При этом в описаниях ребёнка окружающей предметной действительности превалирует собственное «Я», эмоциональное восприятие себя: «Я таков». Дошкольник живёт как бы во все более расширяющейся действительности. Его первый разум – «чувственный разум» (Руссо).

Старший дошкольник – самое эмоциональное существо. *Эмоции* — точки неуравновешенности, поэтому в своих первых высказываниях он порою чрезмерно категоричен, что является проявлением основной черты детства.

Интерпретация рисунка «Мир во мне» (54% дошкольников нарисовали себя в окружении взрослых) позволяет понять механизм сближения Миров через развитие эмоциональной сферы в ситуациях устной речи. Новый этап в развитии ребёнка отображает его «стремление соответствовать самому себе, укрепить собственную силу». Именно на этом этапе особую роль играет духовное богатство речи. Отмечается креативность ребёнка, его особенная чуткость к слову. Так, малыш разглядывает этикетку к банке, из которой пил сок.

«– Это английские буквы?

– Нет, буквы грузинские.

– Грузинские буквы на грузах возят?»

(примеры из повести Нины Ганьшиной «У всех стрекоз компьютерные животики»).

Другой пример. *«– Гусь крякает? – спрашивает малыш.*

– Нет.

– А как же: «Крякнул гусь на всю Русь?»

Это внимание малыша к русской речи – показатель осмысленного отношения к Слову. Устная речь – это не только система обучения, это живое существование Слова.

В своей статье «Живая вода криницы» (1970) В. А. Сухомлинский пишет о великой роли русского языка в деле воспитания подрастающих поколений: «От каждого детского сердца протягиваются нити к тому великому и вечному, имя которому – народ, его неумирающий язык, его культура, которые почивают на кладбищах, и в будущее тех, которые родятся». Через посредство слова ребёнок становится сыном народа – вот в чем наша высокая миссия воспитания, вот почему дело родного языка я называю делом ответственным. <…> Наша высокая, святая миссия – научить молодое поколение уважать всё созданное поколениями предшественников, каждое из которых влило свою

каплю в тот океан, который представляет собой народная духовная культура. Мы стоим на берегу этого океана, за партами – будущие пловцы».

И снова обратимся к тексту Л. С. Выготского, который писал, что научить правильно думать о самом себе – значит завязать в его опыте правильные связи между его мыслями и поступками. Представим первый творческий опыт дошкольников.

«Как сам человек // рождается? // И как ему удаётся // Играть? // И сочинять музыку? // И как же интересно, // И как же интересно // Ему живётся!» (г. Чита).

Снег, дождь, ветер, гроза, тучи на небе – всё дошкольнику интересно, всё видится впервые.

«Ветер тучи нагоняет, // Дождик землю накрывает. // Он накрыл меня сначала – // Стал я мокрый, как мочала.» (г. Чита).

Малышу всё новое:

«Как делаются вещи? // И вообще как нужно делать дома? // И как люди всё это знают? // Ведь это не просто – // Всё делать. // И как работают люди?» (г. Чита).

Ребёнок, замечают учёные, хочет сильных ощущений, хочет думать самостоятельно (Как? Почему? Зачем?), хочет знать то, что порою скрыто, неясно, но существует вопреки всему, даже вопреки знанию взрослых.

«А есть другой мир, // А есть другой мир! // Конечно, никто его не знает, // не понимает… // Все думают, что нет // другого мира. // Но почему же так думают // Люди? // Почему же? Почему? // Этот мир красивый. // Там одни цветы. // Там дети играют // в песочнице. // А взрослые рядом сидят // на скамейке // И не видят такого прекрасного // мира. // И где же этот мир? // И где же этот мир? // Никто не знает. // Знают только дети // И самые взрослые – превзрослые // люди…»

Ребёнок создаёт образ «прекрасного Мира», о котором знают только дети и очень «превзрослые люди». Это живой мир, в который можно войти, с которым можно соприкоснуться.

На этом этапе необходимо «погружение» дошкольников в литературу, искусство в самом широком его понимании. В культурологической парадигме главное – это личность ребёнка, передача ценностей культуры. Сопереживание – это волшебство, которое открывает душу малыша прекрасному и доброму.

Так меняется модель детства.

Н. Н. Моисеев в своих «свободных размышлениях» (Книга «Как далеко до завтрашнего дня». М., 1997 г. Т. 1) пишет: «Абсолютной истины просто нет. Мы способны регистрировать

нечто происходящее «около» себя, анализировать наблюдаемые зависимости, но не абсолютизировать их и наше знание. Жизнь сложнее наших схем. Внутренний мир человека «диалогический». Человек – это уникальный мир. И если меняется модель детства, то построение реального или воображаемого образа должно обладать свойством открытости. Внутренний мир человека диалогический. Образ деятельности – открытый, способный к обогащению. Модель детства – уникальный мир: меняется мир – меняется ребенок, меняются ведущие идеи как концепты».

2. Ведущие идеи как концепты

Выработка нравственных ориентиров – это задача увидеть ценности за вещным миром, а значит – вырабатывать именно нравственные ориентиры.

Учитель обращается прежде всего к культуре, поскольку именно культура является совокупностью материальных и духовных ценностей. Это специфический способ человеческой деятельности, в том числе деятельности творческой по освоению мира. Важными аспектами культуры являются: а) аксиологический аспект, б) ценностный, в) деятельностный (культура как технология, как продукт деятельности).

М. С. Каган называет составляющие внутреннего строения культуры. Это система «тройной спирали»: культура, порождённая предметной деятельностью (человекотворческая деятельность); культура теоретического слоя деятельности (познавательно-информативной) и ценностно-ориентирующий слой (деятельностное отношение к миру, ценностно-ориентирующий аспект) (Л. А. Беляева «Философия воспитания как основа педагогической деятельности»). Так, концептом является культура:

В современном мире этот концепт-идея представляет сложность мира: мир становится иным, требующим выбора. Сегодня, как полагают учёные, нужна педагогика

объяснительная,
побуждающая,
мотивирующая,

преодолевающая,
объясняющая.

Именно эти особенности позволяют согласиться с Е. А. Ямбургом, который при характеристике разных ступеней школы на первое место ставит культурологическую парадигму. При этом учитель должен видеть, как меняется «ценностное отношение к детству» (2, с. 97). Образно выражаясь, уже мальчики с «планеты Марс» и девочки с «планеты Венера» должны уметь доказывать свою точку зрения в условиях «экзистенциального» вакуума. Это сложная задача – вырабатывать нравственные ориентиры. Отсюда важность реализации концепта как идеи:

Перед ребёнком стоит личная задача – задача выработки нравственных ориентиров («личностная парадигма»).

Учёные констатируют: мир меняется, меняются отношения между взрослыми и детским миром. Эти миры сближаются.

Особую значимость приобретает личностная парадигма.

3. Идея самокоррекции как компетентность – концепт начальной школы

По мысли А. Г. Асмолова, изменения – это главная черта наступающего и наступившего времени. Мир находится в постоянном состоянии изменённости. Изменяется и современный человек, изменяется и сама модель детства. Отсюда вывод о необходимости реализации следующего концепта как главной идеи:

Эта идея кажется нам наиболее сложной в решении. Как осмыслить «кто Я есть»? Возвышение человека возможно лишь в условиях самокоррекции.

Выработка нравственных ориентиров – личная задача воспитанников начальной школы. В «вещном мире» ребёнку необходимо помочь видеть нравственные ценности и стремиться к ним. Этому сложному процессу и может помочь осознанная самокоррекция как компетентность.

Инфантильность, социальная инфантильность, психологическая инфантильность – это уже сегодня норма (2, с. 20). Каков же путь поиска направлений в работе начальной школы?

Проблема самокоррекции ставит вопрос о метауровне знаний, поскольку это уже оценка знаний и себя в условиях деятельности. Современные школьные классы – это микрокосм культурного многообразия.

«– Кто бьет в набат?
– Время.
– Зачем в набат?
– Чтобы ты помнил.
– Что?
– За все, что происходит в мире людей, отвечаешь и ты.
– Зачем вы пришли на Землю?
– Чтобы жить.
– Что для вас бесценно?
– Дети.
– Что вы любите?
– Людей.
– Что боитесь потерять?
– Память.»

Поэт выразил эту мысль в стихотворной форме – стремительно и твердо.

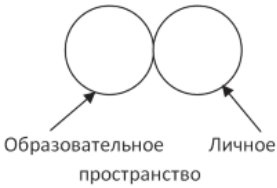
От действия к мысли представляет движение УУД (универсальных учебных действий). Это выводы А. Г. Асмолова. Путь другой – направленно вести школьников от мысли к действию. Таков путь формирования метапредметных действий. В современной школе эти два пути действий представляют решение сложной проблемы мировоззренческого направления в работе учителя с детьми начальной школы. Реально существующий мир отражается в воспитаннике через чувства. С. Л. Рубинштейн отмечал, что в каждом восприятии имеет место и воспроизведённый прошлый опыт, и мышление, и чувства, и эмоции. Сознание и деятельность – это связь человека с миром (по С. Л. Рубинштейну).

Итак, начальная школа призвана сегодня решать сложную задачу формирования познавательных умений школьников и умений метапредметных, надситуативных. Школьник учится видеть роль знаний и понимать метапредметную область освоенных знаний.

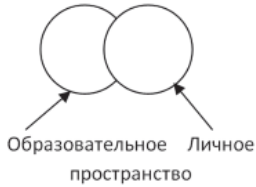
Знания познавательные.
Теория и практика.
Знания метапредметные, вносящие коррекцию в освоенные знания, позволяющие видеть их ценность.

Оценка учеником этих знаний – элемент самокоррекции: понимание того, кто Я есть, возвышение человека, его компетентность, осознание своего «Я». Это осознание происходит в условиях связей образовательного пространства и пространства

личного.



Тип связи – «соприкосновение»

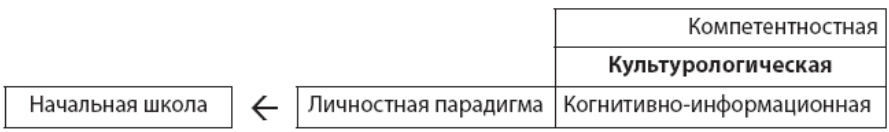


Тип связи – частичное объединение

Тип связи – совмещение

4. Взаимосвязь личностной парадигмы и культуросообразной

У С. Д. Полякова читаем: «Моя вера, мои убеждения, что объяснить человеческое развитие можно, прежде всего, исходя из **культуросообразности**, а не природосообразности. Здесь мне ближе Слободчиков и Эльконин младший» (2, с. 39). Эту мысль подтверждает «стратегия развития школы» Е. А. Ямбурга, где личностная парадигма взаимосвязана с когнитивно-информационной, которая в свою очередь предполагает **культурологическую парадигму.**



Педагогическая наука констатирует: **современный ребёнок изменился качественно.**

Человечество сто с лишним лет пестовало детство, полюбило его, стало холить и лелеять (Т. Р. Битянова, 2, с. 34). «И вдруг оказалось, что мир снова меняется, и отношения между взрослым и детским миром меняются, они сближаются»: мир взрослых игранизируется». Игра становится частью образа жизни взрослых (2, с. 37).

Между тем, как считает В. А. Караковский, ребёнок не всегда тянется к предмету, но всегда тянется к педагогу, как к личности, как к человеку. Чтобы чувствовать себя самореализующимся, ребёнку требуется гораздо больше свободы. Эту потребность ощущают особенно дети с высшим интеллектом.

Именно они «запрашивают» технологии научного типа. Предпочитают междисциплинарное обучение, технологии критического мышления, проектные технологии, диалог культур, технологии метапредметного обучения (2, с. 35. Ю. Громыко).

Ещё одна особенность – удлинение биологического детства. В результате сглаживаются различия между мальчиками и девочками. Это происходит и на психологическом уровне, где значимой становится личностная парадигма, где «Я» – ответ на

вопрос «Что такое моё «Я».

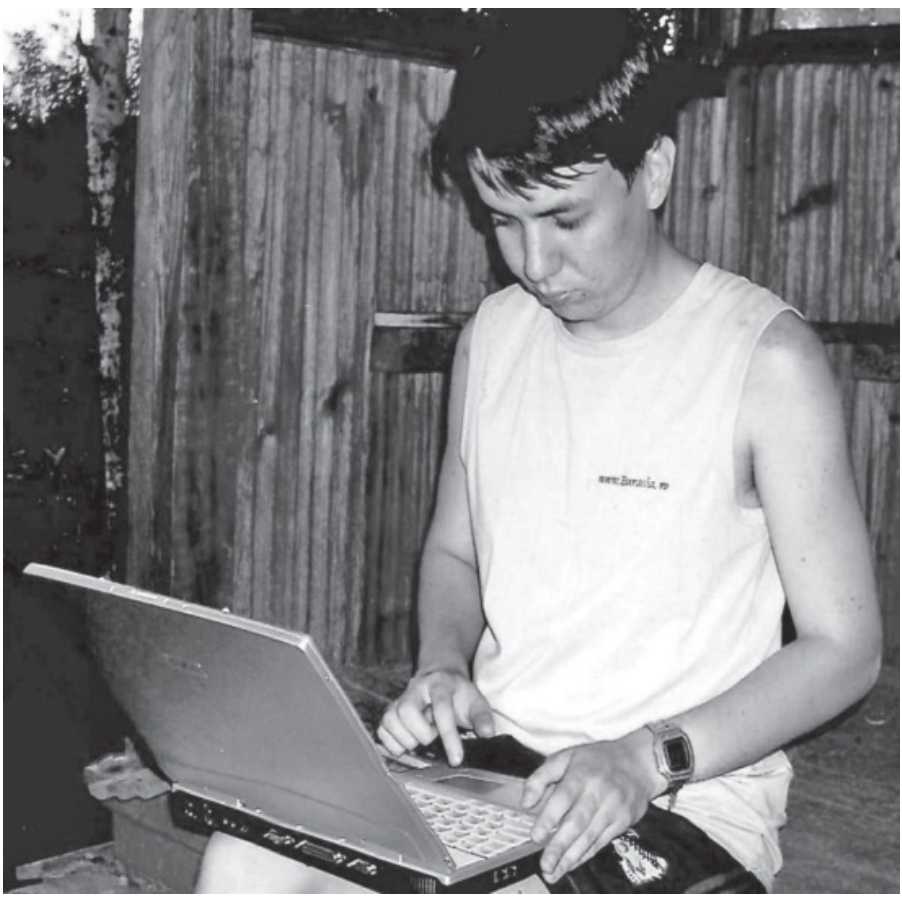
Ребенок вглядывается в окружающий мир, в природу. Он ощущает себя как ее часть, входит в мир природы деянием. Рождается чувство единения с миром, в который растущий человек входит свободно и легко: человек по Земле идет как хозяин.

Значимость личностной парадигмы
Предметные знания
Уровни выделения «Я»
(ответ на вопрос: «Что такое моё «Я»)
Метапредметные знания
Первый уровень
«Я» – это уровень ориентации в пространстве и времени
Второй уровень
Ряд «Я» – это образы от детства до современности
Сливаются уровни ориентации в пространстве и выстраивается ряд образов от детства до современности
Рождение персональных образов
Чем ярче эти образы, тем более значимо «Я»
Третий уровень
Личностная парадигма
Самопознание
Самокоррекция
Понимание себя, своего «Я»

5. Новая реальность: мир детей интегрируется во взрослый

Отмечается ещё одна особенность (2, с. 36) – «человечество уходит в ночь». Появляется «ночная» биологическая активность, что ставит проблему индивидуализации образовательных условий.

Игра в результате становится частью образа жизни взрослых. А мир детей интегрируется во взрослый. И это новая реальность, где меняется ценность, образ детства. Так формируется вызов современной педагогике и психологии (2, с. 37).



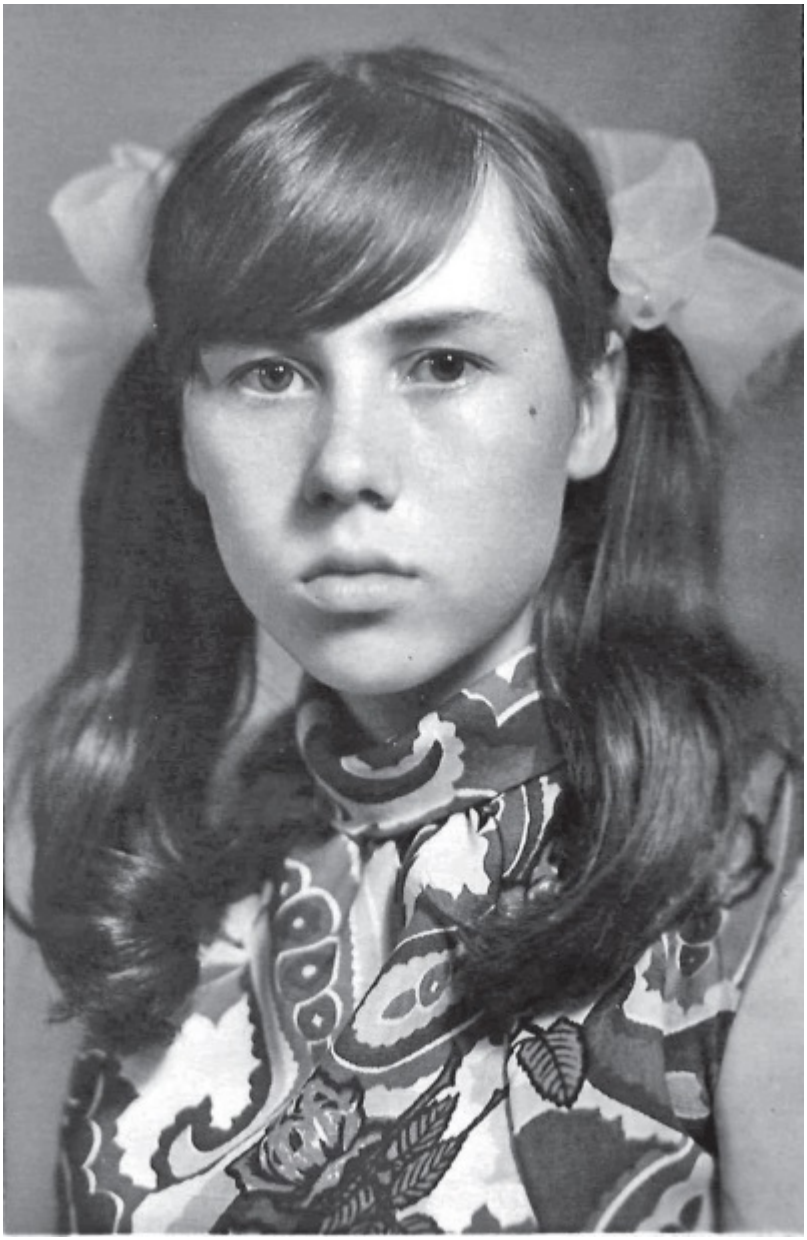
М. Р. Битянова считает детство явлением преимущественно культурным, а не природным. Инфантилизм человека – это его нежелание брать на себя ответственность. С этим фактом связана задержка биологического развития (человек ещё не созрел, не

может взять на себя ответственность). С другой стороны отмечается, как уже говорилось, игранизация взрослых. И это в настоящее время – новое явление. Всё сильнее игронизация взрослых связывается с развитием культуры (2, с. 38).

По мнению С. Д. Полякова, объяснить человеческое развитие можно, «прежде всего, исходя из культуросообразности, а не природосообразности, как уже отмечалось (2, с. 39). Справедливо считать, что интернет для современных школьников – обыденность, «информационная социализация» (А. Г. Асмолов).

Итак, современный ребёнок изменился качественно. Это даёт возможность определить «предмет работы» воспитателя, учителя. Если так значимы условия, окружающие нашего воспитанника, то, согласно мнению С. Д. Полякова, *предмет работы воспитателя – «пространство между личностями – общение, коммуникация, взаимодействие»* (2, с. 56). Другими словами, важную роль играет реализация основной цели как концепта, которую мы ставим на первое место. Такова реальность: социокультурные вызовы всегда «опережают» школьную практику.

Личность, по выражению А. Н. Леонтьева, – «сгусток жизни, продукт её кристаллизации в форме субъект – субъекта, всегда несущего в себе свою историю, свою реальную биографию».



Л. С. Выготскому принадлежит идея «смыслового поля» личности. В дальнейшем у А. Н. Леонтьева мы находим выражение «смысловая природа образа мира».

Человек входит в мир деянием, как замечает А. А. Леонтьев, личностно опосредованной системой поступков. Эта система определяет развитие личности и становится формирующей сам мир.

Именно это делает личностную парадигму значимой и

определяющей наравне с парадигмой «духовность». Духовность – это возвышение личности, это устремление к истине. Это добро, красота, вера, надежда, любовь. Такова значимость этого концепта, как уже отмечалось выше. Именно духовность способствует сближению миров: мира взрослых и мира детей. Так меняется ценностное отношение к детству.

... Ветер всё свирепее,
Хмурый, жесткий.
Обрывает звезды,
Уносит в ночь....
Над моей постелью
Юный и древний
Трубач играет,
И ветер – прочь.
Надежда. Счастье.
Любовь. Рассвет...
Любите Землю
На сотни лет.
Труба – сквозь
ветер,
И в сердце –
свет.
Любовь любите.
Храните Верность
на сотни лет.

6. Предмет работы – «пространство между личностями»

«Предмет работы воспитания не личность, а пространство между личностями – общение,

коммуникация,

взаимодействие» (С. Д. Поляков, 2, с. 56).

Н. Н. Моисеев в своих работах подчёркивал, что в настоящее время «человечество переживает кризис не столько экономический, сколько общецивилизованный, – кризис складывающегося многие столетия *общества потребления и его шкалы ценностей.* Дальнейшее продвижение цивилизации на этой базе *невозможно*. Основой рационалистической системы Н. Н. Моисеева является представление об *универсуме* как едином целостном органе, развивающемся по некоторым законам самоорганизации системы *человек – человечество – природа суперсложного* поведения. <…> Универсум – это некоторый коллективный человеческий разум, ответственный за создание и практические действия. Существующее прагматическое поддерживающее образование себя изжило. Развивается концепция так называемого **опережающего образования** (проблема, выдвинутая в работах А. Д. Урсула, проблема необходимости опережения бытия сознанием).

Отличительные черты системы образования:

– фундаментализация;

– нацеленность на проблемы будущего;

– развитие общей культуры и творческие способности человека;

– широкое развитие методов дистанционного обучения;

– саморазвитие, самокоррекция.

Так становится необходимым предмет работы – пространство между личностями: общение, коммуникация, взаимодействие.

Учитель призван создавать условия (пространство жизни своих подопечных), где каждый будет учиться искусству жить.

Павел Флоренский пишет: «Жизнь пролетает, как сновиденье, и ничего не успеваешь сделать за мгновения жизни. Поэтому надо обучаться искусству жизни – самому трудному и самому важному: насыщать каждый час существенным содержанием и помнить, что он никогда не повторится».

Выстаивает тот, кто умеет самостоятельно добывать знания, работать.

Среди многих школ, представленных как успешных (УГ, 2016

г. № 50 от 17 декабря), – лицей № 8:

Лицей № 8, Сосновый Бор, Ленинградская область. Визитная карточка лицея – создание интеллектуально развивающей, социально поддерживающей и эмоционально привлекательной среды для развития каждого ученика. Основная идея: не бороться с недостатками, а развивать достоинства! Счастливого может воспитать только счастливый, умного – умный, успешного – успешный. Основной инструмент взаимодействия участников образовательного процесса – стратегия культивирования успехов учеников. В 2016 году лицей вошёл в Топ-500 лучших школ России.

Успешность школы во многом связана с умением педагога быть художником в моделировании образовательного пространства, педагогических систем и технологий. Кроме знания теории, учителю, по словам Л. И. Новиковой, надо еще уметь понять, как входит ребенок в те или иные системы, **что** с ним происходит в условиях его прошлого и настоящего.

Понимание педагогом прошлого, настоящего и будущего происходит в процессе анализа целостной системы технологических подходов, умения видеть будущее в развитии.

7. Опытно-экспериментальная работа Е. Ю. Хан в учебном заведении (школа № 29 г. Иркутска)

Первый этап (1 класс)

Деятельность педагогов на этом этапе учитывает предпосылки, имеющиеся у первоклассников к моменту поступления в школу, и нацелена на работу «от актуального уровня развития – к ближайшему уровню развития». Учителям следует учитывать не только внутренние, но и внешние предпосылки для достижения высоких образовательных результатов в первых классах.

Внутренние предпосылки первого этапа: 1) обострённая чуткость к окружающему миру; воображение, переживание, «вчувствование» в жизнь Природы и Слова; 2) попытки младших школьников осознать смысловые отношения в игровом метапредметном пространстве; 3) новые отношения с разными учителями (Какие? Как установить?); 4) не соответствующие действительности отношения учителей к первокласснику как вполне самостоятельному человеку (Как реагировать детям? Как перестраивать собственные отношения?).

Внешние предпосылки: 1) начинается перестройка познавательных процессов ребёнка: появляются новые виды деятельности. Складываются новые межличностные отношения (первоклассник чувствует, что он уже не старший дошкольник, а снова «маленький»); 2) познавательные мотивы ситуативны, внимание неустойчиво (Все ли предметы интересны?); 3) возникает проблема восприятия, поскольку у дошкольника оно отличается слитностью, неточностью, синкретизмом; 4) меняются и игровые ситуации: на первом плане теперь учебные задачи.

Идеей первого этапа является прогнозирование ситуации ребёнком. основным в работе учителя будет стимуляция обучающихся вопросами: «почему?», «как?», «отчего?», «зачем?» и др. Следующей важной идеей является определение значимости практического опыта и вопросы: «зачем?», «почему?».

Основные метапредметные действия, которые будут формироваться на этом этапе – коммуникативные действия, направленные на осознание смысловых отношений в игровом пространстве. Действия воображения и вчитывания позволят определенным образом пережить этот опыт и развить чуткость к восприятию мира. Ассоциативные действия, возникающие как

ответ на восприятие поступающей информации, будут способствовать созданию новых образов предмета, действий, метаобразов и метадействий.

На начальном этапе ребёнок включён в первый уровень активности, когда основным является умение понять, запомнить и воспроизвести. Стратегической технологией первого этапа метапредметного общения является образность восприятия, интенсивность и ассоциативность мышления.

Учащийся, включённый в игровое пространство, совершает игровые действия с разными видами искусства, с картинами природы. Учитель работает со сказкой. Задается вопрос классу относительно значения одного из слов: «Попробуйте услышать слово «капель» и рассказать, что вы чувствуете, когда его слышите. Попробуйте стать этим словом». Далее дети делятся своими ощущениями и образами: «Я почувствовала себя совсем маленькой. И рядом ко мне все присаживались и присаживались на стульчики новые ребятишки. И вот в зале, где мы находились, уже совсем не осталось места. Пришла учительница и выпустила нас. Как же мы здорово веселились на улице!» Другой ребёнок рассказал следующее: «А я сначала путешествовал на листочке, упавшем на землю с дерева. Затем попал в бурлящий поток воды и оказался в реке или море. Там так хорошо светило солнце, что я полетел на его тепло. И вот я уже рядом с вами». Затем учитель объединяет все высказывания детей как маленькие капельки, падающие с крыши, и говорит: «Так и в капели. Слышна каждая капелька. А вместе они образуют поток. И мы с вами движемся в потоке наших образов дальше в сказку».

Технологическим и тактическим решением на этом этапе является метапредметный подход, когда проблема самокоррекции решается в рамках «ассоциативного поля» и отмечается переход к новому смыслу и образу. Речь идёт на этом этапе о так называемых «фоновых знаниях», когда обучающиеся являются соавторами в возникающих культурных ассоциациях.

Понятно, что возникновение этих ассоциаций не представляется возможным на пустом месте, без наличия внешних и внутренних предпосылок, к которым относятся: а) попытки осознать смысловые отношения в игровом метапредметном пространстве и желание самому действовать в ситуациях общения с «Другим», следование от игры к поиску, экспериментированию в групповых действиях (внутренние предпосылки); б) переход к перестройке познавательных процессов, знаково-символическим действием при моделировании схем образов, вхождение в окружающее пространство взрослого мира, способствующего формированию

эмоциональной сферы, управлению своими чувствами и свободой (внешние предпосылки).

Нами были разработаны программы, позволяющие учителю реализовать работу на каждом из моделируемых этапов. Эти программы учитывали онтогенез познавательных, коммуникативных и регулятивных действий, которые нужно будет сформировать на каждом из этапов модели. Раскроем содержание этих программ в отношении каждого этапа.

Размышляя об идее «Я = Мир» в развитии личности, В. А. Петровский пишет: «Идея – динамическая форма единства субъективного и объективного – мысли и мыслимого [с. 27]. Учёный выделяет три ипостаси «Я» (каждая сопричастна каждой):

Единичное «Я» (экзистенциалисты открыли ценность персонального бытия самого по себе). **Особенное «Я»** (это область его осознанных идентификацией, область социальной идентичности. «Физическое Я», «территория Я»). **Всеобщее «Я»** – субъектированное сосредоточие Универсума. Всякий раз, говоря «Я», человек апеллирует ко всеобщему (Г. Гегель, С. Л. Рубинштейн).

Человек рождается для жизни, а не для воспитания; ему некогда ждать, когда его подготовят к жизни: он уже живёт. Автор этого эмоционального высказывания – профессор В. Д. Семенов. Это *первый этап* проектирования метапредметных действий младших школьников. 1 класс «начинает» предметную линию. Первый год обучения представлен единичным «Я». Человек не сразу входит в пространство образования: он приближается к подлинному, истинному «пре – быванию» в этом пространстве (А. М. Лобок). Оно ещё должно «открыться», чтобы человек не стоял «на пороге», как размышляет учёный. Но пространство не торопится принять в свои объятия каждого пришедшего сюда.

Это пространство, как образно замечает учёный, «постоянно ускользает из-под ног», это «движущееся» пространство. Необходимо проделать долгий внутренний путь, чтобы почувствовать его движение [14, с. 92–93]. Итак, первый этап определяется как «единичное «Я»». В детских рисунках это находит яркое выражение. Детский рисунок, по Л. С. Выготскому, есть всегда факт воспитательно отрадный. Он научает ребёнка овладевать системой своих переживаний, учит психику восхождению. Необходима полная свобода детского творчества, признание его самобытности и особенности. Красота должна из редкой и праздничной вещи превратиться в требование повседневного быта. И творческое усилие должно пропитать собой каждое движение, каждое слово, каждую улыбку ребёнка. Такова точка зрения учёного.

Личностная представленность маленького человека, его «Я», как бы вбирающее в себя целый «Мир», позволяет предположить что в процессе метапредметного подхода на первом этапе уже реализуется самокоррекция, где главное внимание должно быть уделено становлению *личностных метаобразов.* На их основе формируются познавательные метадействия. От познавательных метадействий ребёнок первого года обучения придет к пониманию и обретению познавательных метаобразов.

В технологии становления личностных метаобразов у школьников первого года обучения особую роль выполняет игра. В учебном процессе особенно значимы её границы, её возможность расширения представления ребёнка о самом себе. Вхождение в пространство игры всегда яркое, «задеваются» значимые стороны личности, поэтому игру называют «способом расширения себя» (добавим: способом самокоррекции), представлений о самом себе, что *позволяет маленькому ребёнку «приманить некоторые черты»* (Л. М. Лобок). Идея игры связана с проблемой «принятия себя и других». Но ориентиров в выборе направления действий у младшего школьника пока нет, поэтому значимы личностные метаобразы в выборе познавательных метадействий. А от действий ребёнок идет к мысли (А. С. Асмолов).

Программа по формированию познавательных метапредметных действий младших школьников на уроках предметной области «Филология» опирается на этапы познавательной метапредметной деятельности учащихся на уроке. Так, положительная мотивация и правильное понимание цели будет способствовать верным познавательным метапредметным действиям. Реализация действия начинается с понимания решения действовать и связана с борьбой мотивов. Сначала происходит смена ориентировочной основы действия, а затем – формирование действия в начальной материальной или материализованной форме. На этом этап понимания решения завершается и происходит формирование действия во внутренней и внешней речи.

Учитель начальных классов в своей работе над формированием познавательных метапредметных действий при восприятии информации и работе с ней опирается на представления и образы детей, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Дети учатся работать с учебными моделями, использовать знаково-символические средства, общие схемы решения, сопоставлять и использовать формы предъявления учебного материала, ориентироваться в структуре задания и связях его компонентов, выполнять логические операции

(сравнение, анализ, обобщение, классификация, установление аналогий, формирование понятия). Преобразуют имеющиеся тексты, создают собственные оригинальные продукты. «Встреча» с текстом – важное и значимое событие второго и третьего года обучения. Задача метапредметного подхода – понять суть текста, но вовсе не сюжета. «Поймать чувство» и идти вслед за ним (А. М. Лобок). Изложить текст максимально адекватно – значит передать его дух, его смысловую суть. И адекватно воспроизвести множество мелких подробностей текста. Иначе исходный текст «погибает». Чтобы этого не случилось, считает А. М. Лобок, нужна особая творческая по сути работа, т. к. «стихи и тексты – это стягивание мира с собой или втягивание себя в мир».

Второй этап (2–3 классы)

Второй этап проектирования метапредметных действий младших школьников предполагает «позитивную установку на Другого» (М. Н. Невзоров) в условиях коммуникативной деятельности и общения. Игра невозможна без Другого. И это особенно значимо в реализации идеи самокоррекции.

«Я» + «Другой» («субъекты сцеплены в пространстве игры». (А. М. Лобок). Учитель обучает детей правильным приемам поведения на этапе привлечения к себе внимания: двигательно-знаковое – поднятая рука, карточка и т. п.; вербальное общение с учителем и учащимися, пауза в речи с внутренним требованием привлечения внимания к себе. С учителем также обсуждаются сложившиеся условия для общения и модель общения в них (полилог, диалог, монолог). Следующим этапом обучения коммуникативной деятельности учащегося на уроке является непосредственное осуществление общения. В вербальном общении в педагогических источниках выделяют устное и письменное. В устном общении учитель дает алгоритмы, на которые дети могут опираться, чтобы изложить свои мысли в логической последовательности и не пропустить важной информации.

Ещё одним видом общения является невербальное общение. Под руководством учителя дети знакомятся со средствами, повышающими коммуникативное воздействие (инициативность в общении, пристраивание к собеседнику), управления общением (владение жестами, мимикой, пантомимикой, владение силой голоса или целесообразное интонирование).

В условиях развития самокоррекции значимым является невербальное общение, поскольку создаёт условия инициативы в общении, управление общением: школьник корректирует свои действия, своё поведение. Самокоррекция становится

необходимостью.

Например, в ходе обучения пересказу А. А. Осеевой «Волшебное Слово» на уроке внеклассного чтения, учитель выбирает отрывки из рассказа, в которых нужно использовать правильную интонацию во время просьбы: «Лена, дай мне одну краску… пожалуйста…», «Дай мне кусочек пирожка… пожалуйста». Дети разыгрывают сценки диалогов из рассказа между сестричкой Леной и Павликом, бабушкой и Павликом, а также полилога между старшим братом, Павликом и сестрой. Особое внимание в сценках уделяется произношению с определенной голосовой окраской произносимых фраз.

Не менее важным этапом коммуникации является обратная связь с собеседником. Учитель обучает организации обратной связи учащихся через периодическую постановку вопросов по выполняемым заданиям.

На втором этапе работы (2–3 класс) внимание учителей обращено на обучение переносу имеющегося опыта на новые ситуации на основе достижения понимания через установление личностно значимых ассоциативных связей самими обучающимися в ходе их деятельности в рамках определенных заданий учителя, «сопровождающего» детей.

Внутренние предпосылки второго этапа: 1) у школьников появляется желание действовать самому, самостоятельно осмысливать ситуации, что ведёт к формированию креативного мышления, восхождения к себе, как говорят психологи; 2) отмечается соотношение ассоциаций с познавательным, культурным, духовным миропониманием человека как «Другого» в окружающей среде. Это уже новая позиция взросления. «Понимание проявляется созданием чувственного образа как привыкание к новой идее» (Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская).

Внешние предпосылки: 1) особую значимость приобретают знаково-символические действия при моделировании схем-образов; 2) при анализе поступков, событий и отношений особую роль играет ценностно-смысловая ориентация; 3) устанавливается личностное мотивационно-потребностное отношение к учению, «Другому», группе.

Среди идей обучения на этом этапе особое место принадлежит идеям «опережающего» обучения и «живого» знания. Связано это с тем, что опора на воображение позволяет ребёнку как бы «забегать вперёд», предвосхищать ситуацию, оживляя её содержимое.

Идея осмысления своего и «другого» мира, эмоциональной вовлечённости во многом зависит от того, каким приёмам видения мира может научить педагог. *Второй этап модели*

метатехнологий представляет мир, презентированный отдельному человеку через систему предметных знаний, как бы наложенных на восприятие этого мира (А. А. Леонтьев). Учёный считает, что каждый человек в ситуативном фрагменте образа мира все время видит «высвечиваемые» отдельные предметы. Технологические идеи этапа связаны с «живым» знанием, «опережающим» обучением, сочетанием реальности и виртуальности, осмыслением «своего» и «другого» мира.

Приведем пример из авторского урока. На уроке ребёнок готовился к виртуальной экскурсии. Ему предстояло решить большое количество заданий, чтобы узнать, в какую страну, на каком виде транспорта он отправится, какие там жители, как они правильно называются и др. После выполнения всех предложенных заданий ребёнок садился в виртуальный вертолёт и летал над водопадом Виктория, рассказывая о своих ощущениях в ходе этой виртуальной экскурсии. А также о том, что ему удалось увидеть над водопадом. Ребёнок проявляет второй уровень активности. Активность интерпретаций, когда он постигает смысл изучаемого, устанавливает связи, овладевает способами применения знаний в измененных условиях.

Основными метапредметными действиями, которыми овладевает ребёнок на этом этапе, являются: создание эмоционально ценностных познавательных конструкций (как путь к индивидуальному мировидению), развитие эстетической реализации любого действия; опора на воображение при микроисследовании. В отношении детей с ОВЗ основным правилом метапредметного подхода является прослеживание обычного факта и нахождение в нём глубины.

Технологические и тактические решения: включение воображения в работу с текстом, когда страницы начинают «оживать», а слова становятся словами-звуками-красками-настроениями. Этому посвящены работы Е. А. Лустиной (16). Ведущей стратегией как основной идеей является возможность переноса усвоенного на новые ситуации и явления в личностно значимых ассоциациях.

Программой работы по формированию познавательных матепредметных действий на этом этапе предусмотрена опора на нагдядно-образное и словесно-логическое мышление при восприятии информации и работе с ней, переход от опоры на представления и образы к осуществлению логических операций с понятиями. Так, например, на уроках английского языка, учитель работает над формирование словарного запаса детей. Затем он учит вводить эти слова в разговорную речь с учетом грамматических конструкций английского языка. Слово «dog»

дети пытаются слушать, устанавливать ассоциативные связи. Одни дети запоминают это слово, делая картинный словарь.

Коля Б., выполнивший подборку картинок (рис. 1) для запоминания слова «dog», объяснил свой выбор так: «На первой картинке собака. Порода у неё дог. На второй картинке то, что я люблю – хот-дог. Там тоже есть слово ДОГ! А на третьей – то, что я не люблю. Доктор ЗЛО! Кот не любит собаку ДОГА! Он хочет отобрать хот-дог у дога. И кричит: „ДОГ!!!! Отдай хот-ДОГ!“».

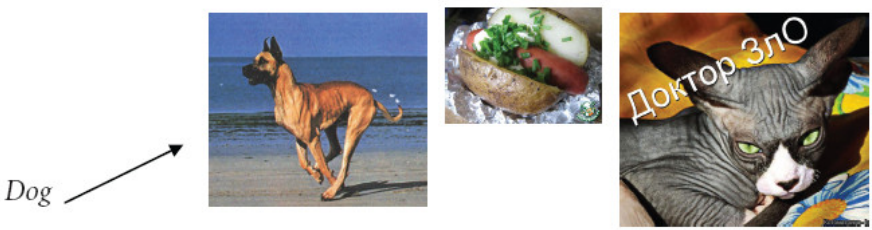


Рис. 1. Подбор картинок учащегося для запоминания английского слова “Dog”

Программой по формированию коммуникативных метапредметных действий предусмотрено самостоятельное уточнение стилей общения в новых коммуникативных условиях образовательной деятельности, исходя из ситуации в классе и текущих образовательных задач. Самостоятельное использование сформированных на первом этапе приемов привлечения внимания, оценка условий общения и обдумывание возможных для обсуждения коммуникативных тем, построение логически правильных высказываний с ориентацией на речь собеседника. Используется письменное вербальное общение. Учащийся на этом этапе учится самостоятельно задавать вопросы, учавствует в индивидуальном и фронтальном опросе, проявляет заинтересованность в работе. Обращает внимание на поведение, выражение лиц героев, отдельные реплики, эмоциональные реакции. Так, в начале урока литературного чтения по теме «Сказка В. В. Бианки «Сова»» во втором классе учитель включает проигрыватель с записями птиц и просит узнать, что это за птицы. Возникает ситуация полилога, когда каждый из присутствующих высказывает свои предположения и пытается их аргументировать. Один из учащихся говорит: «Сову и филина тяжело отличить. Они кричат, как будто ухают. Конечно, попробуй полетать в темноте. Это тяжело». Второй учащийся: «А я вот думаю, что разные по названию птицы должны и кричать по-разному. Давайте ещё раз послушаем филина и сову». Третий ученик: «Ваня оказался прав. Сова соглашается со всеми. Всё угу да угу говорит. А вот филин

на трубе играет. Как будто всё никак не научится играть». В ходе этого урока учитель выясняет что нового удалось узнать о сове учащимся. Дети: «Она «отчаянная» голова, т. е. смелая. Уши у неё «торчком», а нос – «крючком». Сова добрая, потому что простила Старика. Мудрая, т. к. сумела доказать Старику, что она ему друг».

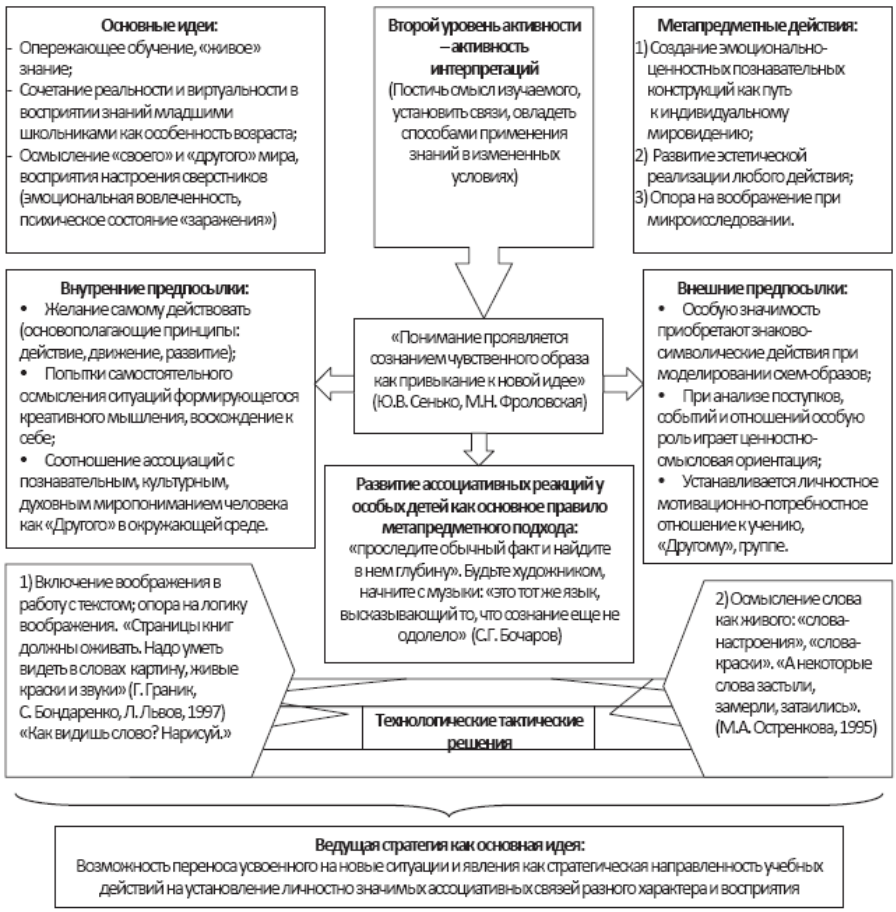

Основные идеи:
- Опережающее обучение, «живое» знание;
- Сочетание реальности и виртуальности в восприятии знаний младшими школьниками как особенность возраста;
- Осмысление «своего» и «другого» мира, восприятия настроения сверстников (эмоциональная вовлеченность, психическое состояние «заражения»)
Второй уровень активности – активность интерпретаций
(Постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях)
Метапредметные действия:
1) Создание эмоционально-ценностных познавательных конструкций как путь к индивидуальному мировидению;
2) Развитие эстетической реализации любого действия;
3) Опора на воображение при микроисследовании.
Внутренние предпосылки:
• Желание самому действовать (основополагающие принципы: действие, движение, развитие);
• Попытки самостоятельного осмысления ситуаций формирующегося креативного мышления, восхождение к себе;
• Соотношение ассоциаций с познавательным, культурным, духовным миропониманием человека как «Другого» в окружающей среде.
«Понимание проявляется сознанием чувственного образа как привыкание к новой идее» (Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская)
Внешние предпосылки:
• Особую значимость приобретают знаково-символические действия при моделировании схем-образов;
• При анализе поступков, событий и отношений особую роль играет ценностно-смысловая ориентация;
• Устанавливается личностное мотивационно-потребностное отношение к учению, «Другому», группе.
Развитие ассоциативных реакций у особых детей как основное правило метапредметного подхода:
«проследите обычный факт и найдите в нем глубину». Будьте художником, начните с музыки: «это тот же язык, высказывающий то, что сознание еще не одолело» (С.Г. Бочаров)
1) Включение воображения в работу с текстом; опора на логику воображения. «Страницы книг должны оживать. Надо уметь видеть в словах картину, живые краски и звуки» (Г. Граник, С. Бондаренко, Л. Львов, 1997) «Как видишь слово? Нарисуй.»
2) Осмысление слова как живого: «слова-настроения», «слова-краски». «А некоторые слова застыли, замерли, затаились». (М.А. Остренкова, 1995)
Технологические тактические решения
Ведущая стратегия как основная идея:
Возможность переноса усвоенного на новые ситуации и явления как стратегическая направленность учебных действий на установление личностно значимых ассоциативных связей разного характера и восприятия

Рис. 2. Этап модели метатехнологии предметной области «Филология»

Этап прогнозирования предполагает предвосхищение результата и уровня усвоения. «Как вы думаете, чем может закончиться сказка?» – подобные вопросы предполагают «забегание» ребёнка вперёд, опору на прошлый опыт (все сказки заканчиваются хорошо) и творческую работу (создание собственного продукта – концовки сказки). Фиксируется резкое усложнение образовательной среды, среды технологической, где откровенные задушевные беседы с детьми – ресурсная форма

взаимодействия.

Учитель может использовать или разрабатывать собственные ресурсы, работа в которых предусмотрена только для одного или нескольких учеников одновременно (например, в презентации учителя выбирать с помощью мыши правильные ответы могут все дети, т. к. доступ к ресурсу предусмотрен для всех обучающихся и работать в нем с помощью мыши можно одновременно или по очереди с использованием индивидуальных мышей). Программа Mouse Mischief (интегрируется с Microsoft PowerPoint 2007 или Microsoft Office PowerPoint 2010) позволяет создавать такие презентации и использовать их на своих уроках. На дистанционном уроке учитель и ученик работают в нескольких программах. Основной коммуникационной онлайновой программой является программа Skype, благодаря которому ученик и учитель общаются в режиме реального времени с помощью видеочата и SMS-сообщений. Работа может проходить параллельно в ресурсе виртуальной школы или же на рабочем столе ученика (учителя) с использованием электронного ресурса (например, презентации учителя).

В рамках реализации программы формирования познавательных метапредметных действий учитель учитывает переход детей к абстрактно-логическому мышлению. Дети учатся выделять существенные свойства и связи предметов.

Программа работы по формированию коммуникативных метапредметных действий дополняется самостоятельной работой учащихся над логически правильным построением высказываний с учетом речи собеседников. учащийся учится предвосхищениям (антиципациям). Формируются регулятивные метапредметные действия и образы.

Образовательное пространство организуется на новых структурных принципах – метапредметного проектирования. На пересечении линий философского и педагогического поля, как замечает В. А. Бабурин, на этом «перекрестке» и формируются стимулы творчества, происходит становление нравственности, решается проблема «человека и мира».

Основные идеи:
-идея гуманизации образования;
-идея раскрытия творческого потенциала ребёнка;
-идея создания школы Френе, реализации вальдорфской педагогики;
-идея применения ассоциативной технологии в условиях дистанционного образования «особых детей»;
-идея анализа особенностей игровых ситуаций на уроке как «зоны» применения технологии игры (ситуативных конструкций ассоциативного поля);
-идея разработки условий и метапредметных технологий «всеобщего характера»
Третий уровень активности - творческая деятельность:
- самостоятельный поиск;
- познавательный и интенсивный интерес;
- активная личностная позиция.
Принципы:
действие
развитие
движение
Метапредметные действия
(это метаспособы, формирующие теоретическое, критическое и творческое мышление, переработку информации на уровне регулятивных действий):
1) Построение системы зрительных опор (схем, рисунков и т.д.), комментирование трёх действий: «думаю», «говорю», «пишу».
2) Комментированное управление как совместная игровая деятельность (обмен «находками», в т.ч. с помощью компьютера: «делаю так», «это интересно», «рисую», «наблюдаю»).
3) Игровое общение: ребёнок-маленький исследователь сложного окружающего мира. (Играть-значит перевоплощаться).
4) Цифровые изображения-как визуальные ресурсы; видео-ролики, компьютерные презентации-как мультимедийные ресурсы; аудиофайлы-как аудио ресурсы;интерактивная доска, в том числе виртуальная, как инструмент, обеспечивающий использование выше перечисленных ресурсов. «i-школа», «теле-школа»-как виртуальные среды для ассоциативного обучения. Формирование действий.
5) Интеллектуальный характер приобретают метадействия в условиях интернет-поиска и работы
Логико-смысловое содержание понятий:
Метадеятельность-универсальный способ жизнедеятельности;
Метазнания-знания о способах получения знаний и их свойствах;
Метаспособы-особые способы построения нестереотипных планов и программ, открытия новых способов решения задач
Внутренние предпосылки:
• Началом творческих поисков становится креативность, игровое общение приобретает новое выражение: это поиск, наследование, групповые действия по решению проблемы;
• Особого внимания требует понимание и учёт внутреннего состояния «личного пространства». Возможны элементы внутреннего протеста и агрессивности как ложное чувство взросления. Необходимы поддержка, сотрудничество
Стратегическая цель - установление ассоциативных связей личностно-значимого смысла, создание условий для ассоциативной деятельности каждого.
Технологические тактические решения - введение в урок «завтра» (сложный материал через много уроков: какой? Как к нему идти? Какие ассоциативные модели помогут?) Практикуется выход за пределы урока (любое видение ситуации приветствуется). Внутренний мир ребёнка «расширяется» - впереди средняя школа
Внешние предпосылки:
• Новые виды деятельности, близкие к среднему звену (проектирование, моделирование и др.);
• Новые формы практического взаимодействия (вхождение в социум, окружающее пространство взрослого мира, способствующего формированию эмоциональной сферы, управлению своими чувствами, своей свободы: «Какой опыт? Как распоряжаться?») Взросление
Предметная линия третьего этапа моделирования:
Я
Другой
Мы
Личностные, познавательные, комуникативные метадействия и метаобразы
Регулятивные метадействия и метаобразы
Четвертый год обучения: от образа - к действию (универсальные метадействия)

Рис. 3. Третий этап модели метатехнологии предметной области «Филология»

Основным оборудованием учителей, работающих по новым образовательным стандартам, становятся следующие аппаратные средства: мультимедийный проектор, компьютер, принтер, сканер, клавиатура, мышь, фотоаппарат, видеокамера, электронные микроскопы, цифровые лаборатории и др. Использование электронных образовательных ресурсов на уроках позволяет учителям активизировать деятельность обучающихся

при восприятии материала, что способствует осознанному овладению знаниями. Применение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) предполагает работу учителя и учеников в виртуальных средах обучения (i-школа, телешкола и др.), доступ к которым становится возможным благодаря интернету, внутриклассный и внутришкольной сети. Используемые в образовательном процессе электронные образовательные ресурсы; онлайновые программы с видеочатами, видеосвязью, SMS-сообщениями и др. способствуют личностному развитию обучающихся, удвоению предметного материала. В ходе работы по усвоению предметного материала, представленного, в том числе, в виртуальных средах, на электронных носителях и т. п., происходит также развитие метапредметных действий обучающихся (коммуникативных, познавательных, регулятивных).

Обучающиеся получают возможность работать с электронными источниками информации, виртуальными конструкторами, тренажерами, тестовыми средами, электронными учебниками, экспертными системами и др. Учитель может использовать ИКТ как на обычном (очном) уроке, так и на виртуальном (дистанционном) уроке. В ходе очного урока учитель использует электронные ресурсы на определенных этапах урока (организационном, этапе актуализации знаний, при проверке усвоения предшествующего материала, изучении нового материала). Данная проблема актуальна в связи с необходимостью введения современных средств обучения в образовательный процесс. Об этом свидетельствуют педагогические источники и научные исследования А. И. Каптерева, Е. П. Поздняковой, О. Ю. Сафоновой.

Третий этап (4 класс)

В работах учёных читаем: дети начальной школы находят путь к действию, отталкиваясь от мысли и образа. Эти действия метапредметные, универсальные, жизненно значимые, хотя *выражают пока только желание действовать.* Метапредметные знания школьники осмысливают как метапредметные действия, (оценивая художественный поэтический текст: «…срублены деревья – повалили лес. // Стон стоит, // Отчаянно // В плаче рвутся ветви. // Но и мало этого – // Листья подожгли!» (Ника Турбина, «Слёзы детства»). Так образовательное пространство человека расширяется во внешний мир. Это процесс чувств, эмоциональных образов, интеллектуальных проблем. «Мета» – «стоящий за», выход за трамки образов в действие. Таков *третий этап.*

Внутренние предпосылки третьего этапа предметной линии: 1)

началом творческих поисков становится креативность, игровое общение приобретает новое выражение: это поиск, исследование, групповые действия по решению проблемы; 2) особого внимания требует понимание и учёт внутреннего состояния («личного пространства», по Л. И. Новиковой). Возможны элементы внутреннего протеста и агрессивности как ложное чувство взросления. необходимы поддержка, сопровождение, сотруднические отношения. Реализуется идея «на пользу людям», самокоррекция как компетентность.

Внешние предпосылки: 1) новые виды деятельности, близкие к среднему звену обучения и требующие освоения (проектирование, моделирование и др.); 2) новые формы практического взаимодействия (вхождение в социум, окружающее пространство взрослого мира, способствующего формированию эмоциональной сферы, управлению своими чувствами, своей свободой (какой опыт становится твоим? Как распоряжаться всё расширяющейся сферой знаний?). Наступает пора взросления (Каким видит себя школьник? К чему стремится? Что впереди?). Становится ощутимой идея «на пользу людям».

Оценивая опыт учителя, обратимся к понятию «возможный мир». В интерпретации педагогов – это «пространство личное» (Л. И. Новикова, В. А. Караковский). По синергетике, то **«ниша»**. Пространство реальное, закрытое, в котором звучат «голоса» значимых для человека личностей. Этот «возможный мир» вполне реальный, но человек не всегда сам знает о нем, поэтому это до поры до времени действительно «возможностный мир». Педагогическая идея состоит в том, чтобы этот личный мир человека обогащался нравственно и духовно, чтобы из «возможностного» этот мир превращался в действительный, реальный, чтобы в нем звучали голоса духовно богатых людей. Такое пространство обогащает личность.

Чтобы научить школьников начальных классов самокоррекции, можно использовать методику авторефлексии. Авторефлексия – это мостик, который связывает творчество автора с деятельностью аналитического характера. В современном мире во взаимодействии преобладает **массовое** и **опосредованное** общение над непосредственным. Особую значимость приобретает **культурологическая парадигма**. Именно она имеет возможность усилить процессуальное значение и движение «изнутри».

Оценка в баллах 5, 4, 3, 2

Молодые люди взрослеют не личностно, не субъективно, а часто лишь в плане показного поведения, как замечает Д. М. Фельдштейн. Углубляется социальный инфантилизм.

Образование в зоне «турбулентности» ставит главной задачей, по мнению Е. А. Ямбурга, на ближайшую и отдаленную перспективу – координированный рост свободы и ответственности личности. Только свободный, творческий человек способен остановить подступающий хаос, не искушаясь простыми окончательными решениями, чреватыми срывами в тоталитаризм (электронный ресурс).

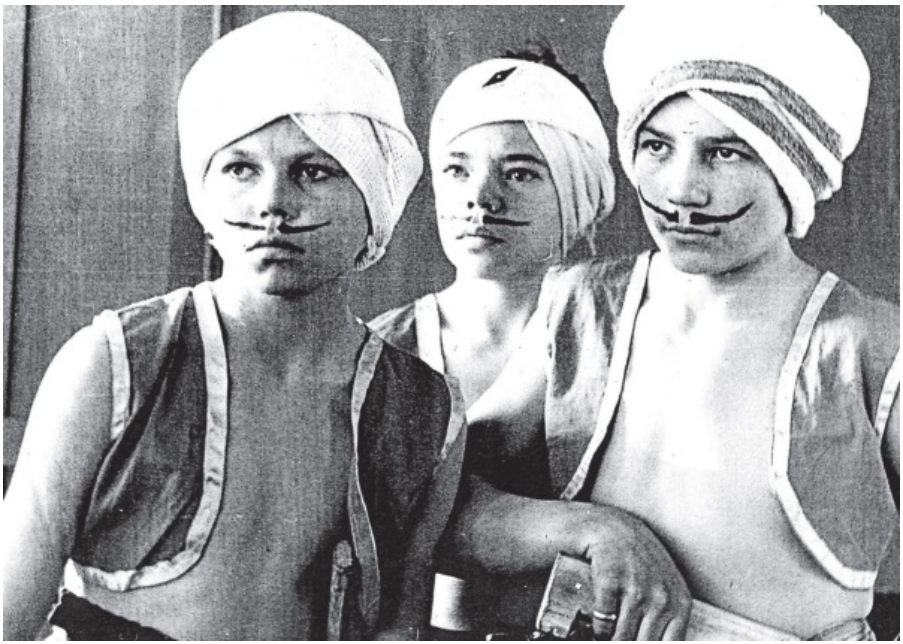
По мнению А. И. Шутенко, повседневность все больше убеждает нас в том, что жизненный успех людей сегодня зависит от скорости, с какой им удается избавляться от старых привычек, а не от скорости решения новых.

Привычка, обретенная в режиме современности, – это привычка обходиться без всяких привычек (З. Бауман).

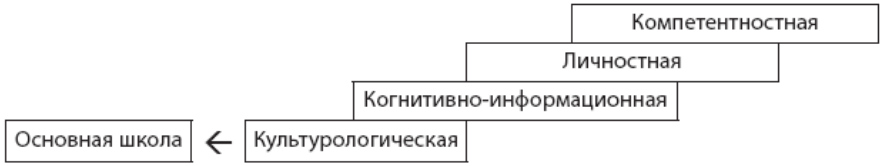
8. Образование в зоне «турбулентности»

Мировое образование, как отмечают учёные, «живёт в зоне турбулентности: его окружают, на него налетают вихри социальных изменений, трансформаций, преобразований (2, с. 41). Как удержаться в этих вихрях? Образование – это образование личности, которая должна отвечать хотя бы минимальным общим требованиям того общества, в которое она со временем вольётся (А. Н. Резник, 2, с. 15). Сложность в том, что образ воспитания в общественном сознании очень разный, далёк от единообразия, формирует разные представления о самой сущности воспитания (Т. А. Ромм, 2, с. 18).

Основная школа, с одной стороны, наследует проблемы начальной, с другой, – **проблемы подростковых классов (5–6–7).** Затем ориентируется на задачи школы старшей (8–9 классы). Такова основная школа.



Подростки в спектакле «Руслан и Людмила» (А. С. Пушкин)



Так рассматривается основная школа в «Стратегии развития школы» (2015 г., Е. А. Ямбург).

В центре внимания должно быть проблемное поле исследования личности как психологии «изменяющейся в изменяющемся мире» (А. Г. Асмолов). Возникает вопрос, насколько оправдано мышление-диалог, стили мифопоэтического мышления. Школьник воспринимает *смыслы*. Рождаются поэтические зарисовки, «философская поэтика». Значимой становится культурологическая парадигма. Культура в когнитивно-информационной парадигме как педагогическое понятие включает нравственные смыслы, общение, совесть, индивидуальность, духовные ценности, сострадание, субъектность (2, с. 114). Знаменатель новых отношений культуры – традиции. *Культура* (colo – глагол, лат.: «*возделывать*»). Именно в аспекте этого понимания и следует рассматривать личностную парадигму, которая восходит к компетентности. Такова логика.

Учёные и практики (учителя) констатируют сложность современных условий воспитания. Это сложность времени (В. Л. Ситников, О. Б. Кононова), сложность будущей *старшей школы*, где порою вместо коллективизма процветает индивидуализм. Сегодня «казаться» часто становится важнее, чем «быть». И ещё одна особенность: культивируется забота о себе (вместо: Мир – Люди – Я).

Г. А. Ромм, доктор педагогических наук из Новосибирска, представляет как отрицательное явление – «парад» документов (стратегии, концепты, программы), не имеющих порою единых оснований. Как мыслятся исходные рамки:

• Воспитание – не единственная социальная практика;

• это процесс целостный (целенаправленный), но воспитатели обладают разными ценностями;

• идёт поиск модели воспитания:

– вызовы потребительского общества;

– воспитание как актив;

– значение интернета в воспитании;

– изменение социального общества: мир в состоянии неопределённости и изменчивости; человек в состоянии неопределённости.

Всё это и привело к изменению модели Детства.

Теория воспитания, таким образом, порою представляет смешение практик разных дисциплин:

психологические тренинги;

консультирование;

психотерапевтические практики и др. (2, с. 101).

Это осложняет деятельность педагогов, которая разворачивается в «зоне турбулентности».

9. Коллектив свободного общения? Целесообразно? (из опыта)

Выводы сделаны на основании деятельности клуба «Бригантина» как коллектива свободного общения. В 8–9 классах основной школы фиксируются группы свободного общения, часто организованные как коллективы.

Свободное общение во многом снимает личные проблемы, описанные выше. Таковы условия их существования:

а) это общение свободное;

б) отношения свободы отражают молодёжные девизы;

в) группы свободного общения разворачивают деятельность вне школы, складываются отношения «свободно собравшихся людей»;

г) правила общения и деятельности вырабатываются сообща;

д) в сборах групп нет обязательности (выбор свободный);

е) места сборов – разные (по интересам, по настроению);

ж) руководитель – избранный сообща член группы. Кроме того, группу возглавляет порою старший товарищ, учитель.

Группа свободного общения тяготеет к коллективу. Но это коллектив, который школьники сделали сами без взрослых. Учитель, взрослый товарищ и друг, подчиняется всем правилам группы свободного общения, имея при этом возможность положительного влияния. Такой коллектив способствует воспитанию лидеров не как командиров, а как умелых руководителей. Проблема групп (коллективов) свободного общения ещё требует педагогического осмысления и обоснования.

Повсеместное создание групп и коллективов свободного общения свидетельствует о том, что это своеобразные социокультурные образования, «коллективное программирование сознания», как утверждают некоторые руководители таких групп. Образование именуется «социокультурной инновацией» (Н. М. Корытко, с. 113). Группы свободного общения создавались и

создаются на основе школьных коллективов и связаны с коллективами класса. Они противопоставлены уличным компаниям, чаще всего отрицательного характера.

Современные учёные констатируют: в обществе произошли многочисленные ценностные расколы (либерализм, коммунизм, консерватизм, национализм, необольшевизм, нацизм, экстремизм и др.). Это в свою очередь и породило школьные вызовы, которые адресованы прежде всего воспитанию как социальному институту (2, с. 101).

Научная истина зарождается благодаря раскрытию противоречий в предмете исследования (Петровский А. В.). Истинное исследование представляет собой развернутую истину (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. т. 1, с. 7).

Коллектив свободного общения или группа свободного общения характеризуется:

а) содержательным изменением ее предметной деятельности и тем самым системы межличностных отношений в ней (по Петровскому А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. 255 с.). Раскрываются вопросы, над чем работают, о чем спорят философы: «научная истина зарождается благодаря раскрытию противоречий в предмете исследования» (с. 9). В свое время К. Маркс сказал: «Истинное исследование – это развернутая истина» (Соч. т. 1, с. 7);

б) «есть основания утверждать, что социально-психологический потенциал высокоразвитой группы» обнаруживает себя в различных формах совместного труда;

в) «… очевидно, что стратегия социально-психологического поиска должна быть направлена на выявление оптимальных путей формирования высокого уровня группового развития» (с. 77–78).

Членам малой группы (коллектива), где решаются социально значимые задачи и где взаимоотношениям присуща ответственная зависимость (успех или неудача одного – условие успеха или неудачи всех) действует **другая закономерность**: рождается «групповой эффект», чрезвычайная прибавка к возможностям каждого человека в отдельности.

Деятельность приобретает черты **подлинной коллективности.** «Между тем, так же как **индивид** в предметной деятельности изменяет окружающий мир и посредством этого изменения изменяет себя, становится **личностью**, социальная **группа** в своей совместной социально значимой деятельности конструирует и изменяет систему межличностных отношений и межличностного взаимодействия, становится **коллективом**».

Так появляется определение **коллектив свободного**

общения. Другими словами: межличностные отношения преобразуются деятельностью коллектива, которая направлена **вовне**, на присвоение социально значимого предмета. Предметная деятельность становится деятельностью творца человеческих отношений. Таково содержание этой деятельности.

По Л. С. Выготскому, в группах свободного общения, которые являются подвижными, формируются свойства личности, затем они укореняются, становятся отношениями.

Итак, человек вступает в общение и в нем определяет существенно важные ориентиры для своего поведения. Рождается ценностно-ориентированное единство в коллективе свободного общения, сближение задач и оценок совместной деятельности.

Коллектив свободного общения характеризуется: а) сплоченностью как эмоциональной близости членов коллектива; и сплоченностью; б) как ценностно-ориентационного единства единомышленников.

Социально значимая цель такого коллектива порождается эмоциональными контактами, **особенностями самоутверждения в ранней юности**:

– обострение потребности в самоутверждении;

– нестабильность выбора форм и средств самоутверждения (М. М. Рубинштейн, В. Е. Игнатьев. Психология, педагогика и гигиена юности. Изд-во «Мир», М., 1926, с.156);

– доминирующее стремление к внешнему, а не внутреннему самоутверждению.

А. Н. Леонтьев замечает: охарактеризовать личность можно, только увидев ее в системе межличностных отношений, в совместной коллективной деятельности. «Личность» – это «особое качество», системное, сверхчувственное качество. Юношеский коллектив свободного общения – педагогическое явление, где «со-бытие» оказывается «нарушением некоторого запрета», факт, который, по мысли Ю. М. Лотмана, имел место, хотя и не должен был его иметь (с. 86 в книге «Внутри мысленных миров», М.: Языки русской литературы. 1996. – 464 с.).

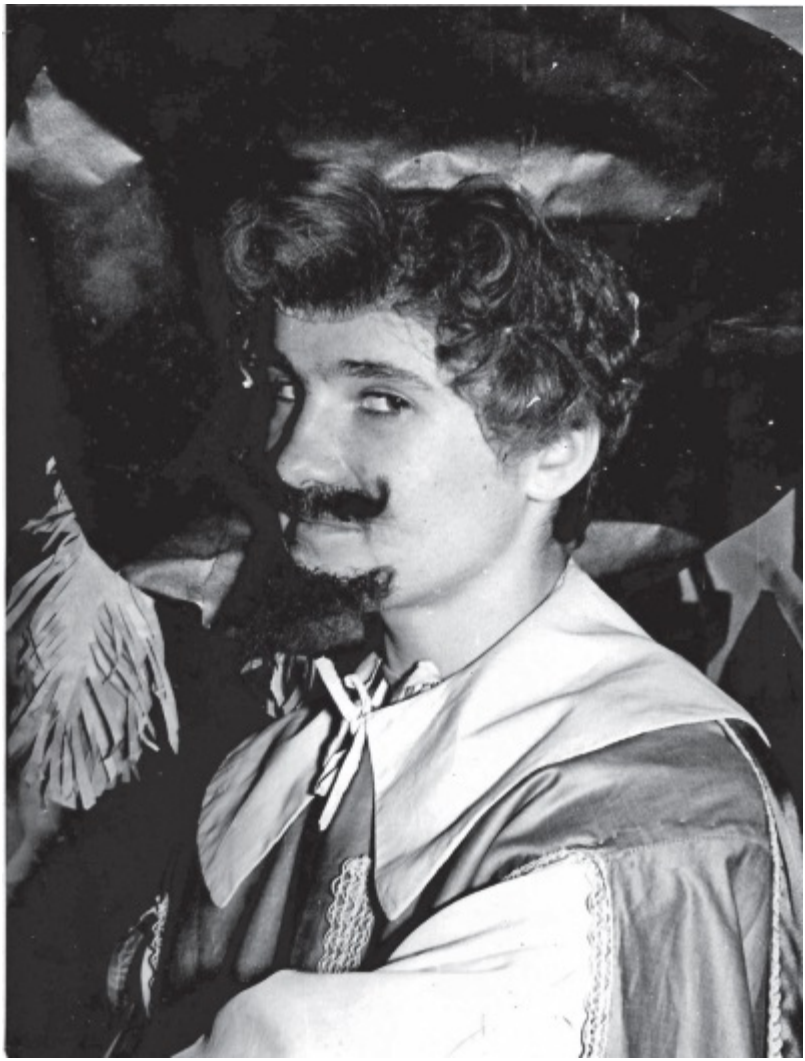
Событийность, по Ю. М. Лотману, – это не всякое происшествие, а лишь то, которое связано с «… перемещением персонажа через границу семантического поля» (с. 86), т. е., например, его переходом из обыденного в чудесный мир волшебной сказки. Событие, по Лотману, – это то, что происходит не вследствие стечения обстоятельств, а несмотря на их стечение. Он подчеркивает, что «… событие – это всегда нарушение некоторого запрета, факт, который имел место, хотя и не должен был его иметь» (с. 86).

Термин «со-бытие» ввел В. И. Слободчиков (это живая

общность людей). Юношеский коллектив свободного общения – **педагогическое явление**, т. е. то, в чем сказывается, обнаруживается сущность, событие. Он позволяет «выйти» за стены школы, включить подростков и юношей в «игру в личность». Новые формы деятельности позволяют сменить социальные позиции, познать радость иных отношений в мире игры и жизненных ситуациях. В деятельности таких сообществ успешно реализуется культурологическая парадигма. Характеризуя эти коллективы, ученые называют новые формы «карнавального общения».

Действительно, юношеские коллективы свободного общения характеризуются гуманистическими отношениями. Эти отношения реализуют юношескую тоску по иному миру, по свободному общению, рождающему радость иных отношений, иного мира. К таким выводам приходят ученые, изучавшие свободное общение как явление.

Эти отношения эстетически выразительные, поскольку реализуются в том числе и в искусстве. Значимы ориентационные метафоры: созидание, свершение, произведение. Здесь, как считает М. В. Пименова, и процессуальное значение, и движение «изнутри».



Один из способов категориального творчества связан не со стихийным процессом, а с действием, деянием человека. В этом секрет успеха юношеских коллективов свободного общения, где драматическая деятельность в центре внимания. Так, мушкетерский девиз «Один за всех – все за одного» стал девизом членов юношеского коллектива свободного общения.

Обращение к искусству, в том числе драматическому, возвышает членов коллектива свободного общения, делает его значимым и привлекательным для юношества.

И. С. Кон считает свободное общение не просто способом проведения досуга, но и средством самовыражения, установления новых человеческих контактов, из которых постепенно выкристаллизовывается что-то интимное, исключительно свое.

Юношеское общение поначалу неизбежно экстенсивно, требует частой смены ситуаций и довольно широкого круга участников.

Решению этой проблемы и способствует обращение юношества и подростков к драматическому искусству. Избранные по желанию роли способствуют утверждению своего «Я», имеют глубокий воспитательный смысл. Самоутверждение становится процессом естественным, возвышает личность, рождает чувство гордости и веры в себя.

10. Рост субъектности воспитанников как педагогическая проблема

В этом плане ***старшая школа*** породила новые проблемы. Семейная революция оказалась сложной проблемой среди других: происходит увеличение возраста вступающих в брак наряду с ростом ранних браков, ростом разводов. Констатируется проблема роста субъектности детей. Все эти процессы характеризуют уже *основную школу* (8–9 классы).

А. В. Мудрик оценивает эти социокультурные вызовы современной российской школе, анализируя явления на **метауровне** (принимая в расчёт процессы глобализации) и **на макроуровне** (в масштабе страны, общества, государства) (2, с. 99). Учёный считает:

«Социокультурные вызовы современной российской школе на макроуровне определяются в том числе и в большей мере тем обстоятельством, что на **рубеже XX–XXI веков** в течение двадцати пяти (приблизительно) лет социализация учащихся, их родителей, педагогов и всего населения страны происходила в условиях революционной смуты».

Учёный называет криминальную (2, с. 99) и сексуальную революции. Это обстоятельство породило вызовы школе.

Обнаружилось, что в школе отсутствует сексуальное просвещение школьников, их родителей и педагогов.

Кроме того, новым явлением оказалось гендерная революция (мужчины и женщины выбирают иной образ жизни без отношения к их половой принадлежности или даже вопреки).

Как можно заметить, вся структура взаимосвязанных подходов представляется как **метапредметная идея единого целого.**

А. Н. Резник делает следующий вывод:

«…разрушение прежних, некогда универсальных социальных ценностей <…> порождает стремление части родителей обеспечить своему ребёнку специфическое, соответствующее их убеждениям воспитание». Следствие – две тенденции:

а) обращение к частным учебным заведениям; при этом – обучение там ведётся на разных основах. В результате – катастрофическое положение:

– в одних случаях уроки «Закона Божьего»,

– в других – социальное расслоение (введение платного домашнего обучения) и т. д.

Всё это осложняет работу школы» (2, с. 62–63).

Значимость приобретают такие концепты, как **культура, духовность и самореализация**. Ценность, деятельность и технологии должны возвышать личность обучаемого как духовную. Такое возвышение возможно прежде всего в процессе самореализации. В центре внимания – субъектность воспитанника. Концепция свободного подхода в работе полисубъектов образовательно-воспитательного процесса: «Развитие. Уверенность. Успех».

Основной тезис современного понимания проектной технологии: «Все, что я познаю, я знаю, для чего мне это надо и где я могу эти знания применить» (А. В. Канышева).

Понятие «субъект» означает: «находящийся в основе». Именно поэтому рост субъектности воспитанников – важная педагогическая проблема.

«… Что будет с родиной?»
Неужто и она себя утратит —
И лес, и Кремль —
Впечатанный на «сотенной», —
Исчезнет, распадется, как Урарту, —
Что будет с родиной?
…Я не хочу, чтобы кричала небу
чета берёз, белеющих в исподнем…
Отец и мать в моих проснулись генах:
«Что будет с родиной?»
(А. Вознесенский)

«Каждому человеку предстоит поднять свой алый парус. И от того, как правильно и широко будет развернут и поставлен этот парус, многое будет зависеть в дальнейшем. Чудесный алый парус – это не только романтика, приключения, не только мечты о

необыкновенном, но и каждый будничный час молодой жизни. Человек подымает свой парус, крепит и направляет его по ветру каждодневно, всякий раз в многочисленных своих побуждениях, поступках и отношениях к окружающей жизни. Его парус набирает силу и тягу и тогда, когда он впервые приложит толику своего труда к труду многих, занятых другим делом, и когда он впервые признается в любви, и когда он, сидя над книгой, обогащает себя знаниями, и когда он, преодолев напускную, ложную невозмутимость, посмеет прямо сказать о пошлости, цинизме, найдет в себе мужество схватить за руку хулигана, и когда он, слушая музыку, восхитится красотой звуков, ритмов… Алый парус никогда не остается без ветра.»

(Чингиз Айтматов)

Это обращение к юношеству известного писателя позволяет увидеть себя в сегодняшнем и завтрашнем времени. Это наказ растущему поколению.

11. Инклюзивная образовательная среда – сложная проблема нашего времени

Особого внимания требует инклюзивная образовательная среда, где ребёнок с ограниченными возможностями здоровья выступает в роли слабого, что создаёт проблему превалирования субъект-субъектного взаимодействия (Н. В. Калинина. 2, с. 40). В. И. Панов предлагает новый тип взаимодействия назвать **субъект-порождающим**. Это поддерживающее взаимодействие, субъект-субъектное, способствующее утверждению воспитанника как деятеля, творца. Такое творчество носит ярко выраженный нравственный характер, поскольку предполагает взаимодействие в решении вопросов задания. Но это не простое взаимодействие – это взаимодействие творческого нравственного характера. Оно «порождающее», где поступки и действия совершаются как открытия для детей, представляя радостное настроение: «Получилось! Смогу!». Именно поэтому это не просто субъектные действия, это субъектное взаимодействие, порождающее атмосферу поиска в совместной деятельности «на равных». Взаимодействие оказывается дружеским общением, «поддерживающим»: трудные задачи решаются сообща, нет ведущих и ведомых. решение не навязывается даже в дружелюбном тоне, оно складывается из общих усилий, становится порождением всех участников деятельности – порождающее взаимодействие, субъект-субъектное.

В опыте автора пособия, учителя русского языка и литературы, в прошлом, а в настоящем – профессора, доктора педагогических наук, бывали такие ситуации. Вот одна из них.

В класс поступила восьмиклассница, новая ученица. Родители предупредили о заболевании девочки – лёгкая степень дебильности. Училась девочка с трудом, одноклассники видели, как нелегко давалась ей математика. А как помочь? Девочка может обидеться: она ведь старшеклассница. И одноклассники изобрели «порождающее, субъект-субъектное взаимодействие». Они оказывались «случайно» возле дома девочки. Находили причину «случайного» посещения. Шутили, разговаривали, а потом «вдруг» вспоминали о задании по математике:

– Будем решать вместе!

Так рождалась «поддерживающая» педагогика взаимодействия. Ребята не знали такого термина. Они просто

старались помочь так девочке, чтобы не обидеть. Такова суть педагогического термина – «субъект-порождающееся взаимодействие». Это педагогическое выражение, но ребята хорошо знали, что если требуется помощь, то её надо оказать.

Но в практике работы оказалось, что задача создания «порождающего субъект-субъектного взаимодействия» осложнялась порою тем, что ученик, который должен был вовлечься в совместную деятельность, не всегда был готов к этому. Таким был мой очень трудный ученик – Серёжа. Он рвал тетради, если в них обнаруживалась очередная двойка. И делал это вызывающе. Так, возможно, он «утверждался» в собственных глазах. Лицо его, усыпанное веснушками, делалось злым и ещё более некрасивым. Ситуацию изменил случай: ребята ставили спектакль, где действующим лицом должен был быть стол, живой, танцующий. Рискнули дать эту роль Серёже. Он неожиданно согласился. И вот его «выход». Стол, накрытый скатертью, выходит на сцену, пританцовывая. Зал тут же взорвался аплодисментами. И это заставило танцующий стол выделывать разные трюки. Успех оказался громадным. И стол, победитель стол, отправился за занавес. Когда мальчишка выбрался из-под стола, я не узнала его: разгорячённый, он был красивым, уверенным и счастливым. Так начиналось самоутверждение. Теперь можно было применить изобретённую подростками технологию «поддерживающего», субъект-порождающего взаимодействия».

Технология сработала. Конечно, двойки ещё бывали, но они теперь казались уже побеждёнными.

«Порождающее субъект-субъектное взаимодействие» формировалось стремительно. И возникала надежда на то, что мальчишка теперь справится, выдержит.

И это произошло. Конечно, не сразу, не тотчас же, но постепенно. В школе часто вспоминали этот спектакль и в центре внимания был мальчик, казалось, неисправимый.

Молодым начинающим учителям надо хорошо помнить о том, что их миссия – миссия благородства и любви к тем даже школьникам, которые кажутся неисправимыми. Любовь к ребёнку, его возвышение так необходимы.

Если рассматривать духовность как истинное добро, веру, надежду и любовь, то в отношении к детям с ограниченными возможностями здоровья следует говорить о воспитании таких качеств, как эмпатия и дружелюбие.

В народе говорят, что человек рождается чистым как стеклышко. благодаря взрослым малыш овладевает культурным наследием и становится способным проявлять духовные качества.

Хочу привести пример из своей работы в Православной женской гимназии города Иркутска, – рассказывает Е. Ю. Хан. – Во втором классе училась у меня Алина. Добрая и очень ласковая девочка. От рождения у девочки был детский церебральный паралич. В конце 20 века ещё не шла речь о необходимости создания безбарьерной образовательной среды для таких детей. Поэтому родители каждое утро на руках заносили Алиночку в класс на второй этаж. На свои логопедические занятия я так же носила ребёнка на руках. Алине сделали операцию. Теперь во время перемен учитель вместе с девочками под руки вели Алину на переменку. Алина очень хотела играть. Ученицы прыгали через резинку. «Девочки! Я не могу пока прыгать, а вот резинку ножками держать могу. Возьмите меня играть ВМЕСТЕ С ВАМИ!», – просит Алина. Учитель всегда был рядом: «С удовольствием возьмём! Правда, девочки!?» Как же была счастлива Алина! Когда Алину вызывали к доске, то две девочки вставали и помогали ей дойти к доске. Закономерно, что в этом классе никто и никогда не относился плохо к такому ребёнку. Наоборот, все пытались помочь, понимали и знали, как это нужно правильно делать.

В этом же классе училась Саша. У ребёнка нарушение аутистического спектра. Такие дети замкнуты, необщительны, живут в своем только им понятном мире. Они никого не пускают в свой внутренний мир и своё личностное пространство. Поэтому на уроке ребенок молчал и не вникал в содержание материала. Особенностью этой девочки было то, что в присутствии родителей она слушала и разговаривала. Поэтому учитель ездила на дом к ребёнку после уроков, чтобы объяснить материал уроков. По прошествии времени мы заметили, что ребёнка интересуют цветные карандаши. Поэтому стали давать все задания на карточках с карандашами. Девочка начала выполнять задания. Постепенно она стала выполнять письменные ответы у доски. Но разговаривать в присутствии всего класса ребёнок так и не мог.

Таким образом, при работе с особыми детьми учителю важно включать чувства и разум. Рассогласованность работы последних не позволяет развить эмпатию. Если такие качества отсутствуют у учителя, то, можно предположить, что воспитать эти качества у детей он не сможет.

В последние годы кохлеарная имплантация глухих детей продвинулась вперёд. Поэтому в школах стали появляться слушающие, но не слышащие дети. Сама по себе имплантация лишь устраняет физическую несостоятельность глухого человека, но отсутствие целенаправленной работы по развитию

фонематической составляющей не позволяет таким детям быть успешными в лексике, грамматике и фонетике. В данной ситуации важно сформировать цепочку: слышимый образ слова – видимый образ слова – смысловое наполнение образа – понимание значения слова – развитие умения вводить это слово в словосочетания, предложения, тексты.

В соответствии с ФГОС ОВЗ в общеобразовательных школах будут реализовываться программы для всех категорий детей с ОВЗ. Это значит, что всем учителям нужно будет учиться работать с разными категориями детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья).

Как известно, СЧАСТЬЕ – ЭТО КОГДА ТЕБЯ ПОНИМАЮТ, МОГУТГРАМОТНО ПОМОЧЬ, НЕ НАВРЕДИТЬ!

Таким образом, назрела острая необходимость в расширении количества практических занятий со студентами, направленных на практическое обучение работе с детьми ОВЗ.

12. Вместо заключения

Когда закончились официальные выступления учёных, собравшиеся всё ещё не расходились. И тогда С. Д. Поляков прочитал стихи Бориса Пастернака:

За поворотом, в глубине
Лесного лога,
Готово будущее мне
Верней залога.
Его уже не втянешь в спор
И не заластишь.
Оно распахнуто, как бор,
Всё вглубь, всё настежь.

Поэт давал надежду нам, имеющим отношение к будущему наших детей. И С. Д. Поляков заметил: «Может быть, где-то здесь и есть смысл и тревоги нашего времени…»

Будущее перед нами, распахнуто и «вглубь и настежь». Молодые учителя и воспитатели, Вам открыта дорога в завтра. Входите!

13. Задания на освоение текста, осмысление положений теории в сопоставлении с практикой

1. Приведите примеры воспитательных ситуаций, в которых «вещный мир» противостоит ценностным значениям мира. Это могут быть примеры, взятые из художественной литературы. Главное в таких ситуациях: ребёнок стоит перед выбором (как поступить).

2. Культурологическая парадигма. Рскройте содержательную сторону концепта: культура, ценность, деятельность, технология. Почему? Покажите на примерах. Разделяете ли вы точку зрения следующего характера: культура должна стоять на первом месте как ценностное отношение к жизни, как питательная почва духовности, как личностная парадигма.

3. Самокоррекция как компетентность. Покажите её значимость для растущего ребёнка. Представьте на примерах культурологическую парадигму как основу развития личности.

4. Опишите знакомых Вам малышей, что в них особенного, нового в сравнении с классическими характеристиками. Чему вы порою удивлялись, наблюдая за малышами? Докажите вывод учёных об изменении современного ребёнка.

5. Как Вы относились к высказыванию учёных о том, что Мир детей интегрируется во взрослый. Как оценить это явление?

6. Оцените с позиции будущего педагога-воспитателя вывод учёных: предмет воспитания – пространство между личностями: общение, коммуникация, взаимодействие.

7. Анализируя целостный опыт учителя-экспериментатора Хан Е. Ю., покажите ценностные педагогические находки учителя. Оцените теоретические обобщения, представьте, как можно использовать в работе описанный опыт. Какие мысли и выводы учителя оказываются особенно ценными? Почему?

8. Покажите сложность работы учителя-воспитателя в основной школе и школе старшей.

9. Организуйте обсуждение проблемы групп свободного общения. покажите разную направленность в жизнедеятельности этих групп, в том числе отрицательность характера. Проведите дискуссию по этой важной проблеме. Опирайтесь на опыт положительных и отрицательных групп свободного общения. Покажите, в чём привлекательность для подростков и старших школьников таких групп.

10. Ответьте на вопрос, почему известный учёный А. В. Мудрик считает необходимым рассмотреть процесс обучения в основной и старшей школе на метауровне. Представьте метапредметную деятельность школьников и её значимость для их роста как личности, как гражданина.

11. Ваше мнение об инклюзивной образовательной среде. Готовы ли Вы к работе в таких условиях? Что беспокоит? Что необходимо решать в подготовке учителя?

Список литературы

1. Ямбург Е. А. Стратегия развития школы. От управления людьми к управлению ресурсами // Учительская газета. № 12, 13, 14. 2015.

2. Полидисциплинарное видение социокультурных вызовов школе. Дополнительность и оппозиции: материалы круглого стола / 29 июня – 1 июля 2015 / под науч. ред. д-ра пед. наук С. Д. Полякова. – Ульяновск: ФГ БОУ ВПО «УлГПУ имени И. Н. Ульянова, 2015. – 130 с.

3. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век».

4. Ахметова М. Н. Метаидеализация как становление общечеловеческого идеала: поиск педагогических решений: монография / М. Н. Ахметова – Казань: Изд-во «Бук», 2016. – 128 с.

5. Ахметова М. Н. Метапредметные цели урока как поиск философско-нравственного смысла слова, искусства, природы, жизни, узнавания собственного «Я» // Учёные записки Заб. гос. университета. 2015. С. 164–169.

6. Ахметова М. Н. Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке / Новосибирск: Наука, 2005. 308 с.

7. Ахметова М. Н., Максютова Г. Ю. Старший дошкольник в развивающей образовательной среде: новая стратегия – новые технологические решения. Казань. Бук, 2016. 46 с.

8. Ахметова М. Н., Хан Е. Ю. Предметная линия образовательной области «Филология» как ассоциативное пространство проектирования метапредметных действий младших школьников // Учёные записки ЗабГу. 2013. № 2 (49). С. 216–220.

9. Ахметова М. Н., Хан Е. Ю. Проведение уроков в рамках ФГОС в экспериментальной модели предметной линии образовательной области «Филология» // Методические рекомендации. Иркутск, 2013. С. 3–73. Изд. Восточно-Сибирская академия образования.

10. Беляева Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности // Екатеринбург. 1993. С. 98.

11. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. 480 с.

12. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века. // Классный руководитель, 2000, № 3. С. 6–33.

13. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.

14. Каган М. С. К вопросу о понимании культуры // Философские науки. 1985.

15. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл; СПб: Лань. 2003. 287 с.

16. Лобок А. М. Драматургия реального человеческого взросления, или как возможен педагог вероятностного образования в современной школе // Екатеринбург: изд. АМБ, 2002, – 166 с.

17. Лустина Е. А. Слово и образ в процессе воображения. – М., 1984. – 147 с.

18. Моргунов Г. И. Социосинергетика и образование. – М.: Изд. МЭИ. 2005. – 152 с.

19. Флоренский Г. А. Детям моим: Воспоминания прошлых дней. М. 1992. – 240 с.

20. Хан Е. Ю. Проектирование метапредметных действий младших школьников (на примере предметной области «Филология!). Автореферат диссертации на соискание учёной степени канд. пед. наук. Чита, 2014. Рукопись.

21. Щедровицкий Г. П. ФГОС и проблемы преемственности дошкольного и начального образования. // Нижегородское образование. 2011. № 2. С. 16–20.